

# POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES (PEFPD) – DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>

*Policies for teachers training in professional education: special program for the pedagogical development of teachers – challenges and possibilities.*

SOARES, Juliana de Souza<sup>2</sup>

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma dissertação de Mestrado, que teve como objeto de estudo o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, ofertado por uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica de Belo Horizonte. O objetivo principal da investigação foi analisar o papel desse Programa na formação/profissionalização de docentes para Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia adotada neste estudo centrou-se no âmbito da investigação “Quanti-Quali”. Como principais referências teóricas, foram utilizados: Oliveira (2005, 2008); Luckesi (2002), Moura (2007) e Morgado e Ferreira (2006). Em síntese, constatou-se que as ações de formação de professores para a Educação Profissional, promovidas especialmente pelo Governo Federal, historicamente, se caracterizaram, sobretudo, por terem caráter emergencial, sem uma integralidade própria. Os dados coletados em campo permitiram inferir que os docentes do Programa eram predominantemente doutores com ampla formação acadêmica, embora não possuíssem formação acadêmica específica nas licenciaturas para as quais o Programa pretendia habilitar. No que se relaciona à avaliação geral do curso, o currículo foi considerado, pelos discentes e docentes, como integrado e interdisciplinar, no qual conteúdos práticos e teóricos eram trabalhados de forma concomitante, principalmente na disciplina de Estágio Curricular. Avalia-se que o Programa Especial de Formação Pedagógica é comprometido com uma formação consistente, levando em consideração as particularidades de seus alunos, que são oriundos de cursos que não contemplam formação didático-pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação de Docentes/Professores; Educação Técnica e Profissional; Programa Especial de Formação Pedagógica.

## ABSTRACT

This abstract presents the results of a Masters thesis, which had the objective of studying Program for the pedagogical development of teachers - offered by an institution of professional and technological education in the city of Belo Horizonte. The main objective was to analyze the role of this Program on the training and professional development of teachers of professional and technical education. The methods

<sup>1</sup> Parte do trabalho publicado aqui foi apresentada durante o SITRE - SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 5, 2014, Belo Horizonte. CEFET-MG/UEMG/UFMG, 27-28 maio 2014.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela PUCMINAS, Especialista em Elaboração, Gestão e Avaliação em Projetos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, Graduada em História pela PUC MINAS, com bacharelado e licenciatura. Professora do Instituto de Ciências Humanas da PUC MINAS. E-mail: <jusouzahist@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado pela UNICAMP e pela Universidade do Porto. Mestre em Educação pela PUC-SP, Graduada em Pedagogia pela PUCMINAS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da PUCMINAS e Coordenadora do Curso de Docência e Gestão do Ensino Superior do Programa de Especialização para Professores do Ensino Superior (PREPES) da PUCMINAS. E-mail: <dorinhapuc@hotmail.com>.

adopted in this study focused on investigation type 'Quanti-Quali'. It has been used Oliveira (2005, 2008), Luckesi (2002), Moura (2007), Morgado and Ferreira (2006) as main references. In short, it was observed that the training of teachers on professional education promoted by the Federal Government characterized as being atypical and by its lack of self-integrity. The data collected in the field allowed showed that teachers of the professional education program had doctoral degrees with broad academic training, thought they did not have the specific licentiate training of which the program is intended to train students on. Regarding the general evaluation of the course, the curriculum was considered, by both teachers and students, as integrated and trans disciplinary, in which practical and theatrical topics were worked on simultaneously, especially during the mandatory internship. It has been concluded that the 'Programa Especial de Formação Docente' is compromised with consistent training, taking into account the uniqueness of its students, who came from courses that do not include pedagogic training.

**Keywords:** Professional Development of Teachers; Technical/Professional Education; Program for the pedagogical development of teachers.

---

## 1. INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil vivencia-se, na contemporaneidade, um cenário de expansão<sup>4</sup> da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), que agrega um conjunto de Políticas Públicas em torno da Educação Profissional. A expansão da oferta de cursos de formação profissional é resultante de uma série de fatores, dentre os quais se destaca a carência de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Sobre a expansão da Rede, segundo informações disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC),<sup>5</sup> em 2008, o Governo Federal pretendia implementar 526 *campi* nos Institutos Federais (IFs), contemplando 512 municípios brasileiros. Destaca-se que, em consonância com os dados publicados pelo MEC, para que essa meta seja atingida, deveriam tanto ser construídos 208 *campi*, quanto o atendimento ser estendido para 200 municípios. Além disso, se tornaria eminente a contratação de um número expressivo de professores (OLIVEIRA, 2008).

Nesse cenário, pesquisar a respeito da formação de docentes para essa modalidade de educação se reveste de grande importância. Embora se constate a necessidade de uma maior compreensão dos espaços formativos de docentes para a Educação Profissional, percebeu-se, através de um "Estado da Arte" realizado por André (2000), Brzezinski (2006), Kuenzer (2008, 2010) e Oliveira (2005, 2008), que existem poucos estudos que contemplam as especificidades presentes na capacitação de docentes para essa modalidade de educação. Oliveira (2011) enfatiza que pesquisas centradas na formação docente para a Educação Profissional no País têm sido desenvolvidas de forma descontínua e espaçada, geralmente

---

<sup>4</sup> A expansão da RFEPC foi instituída por intermédio do Decreto n. 6.095, publicado em 24 de abril de 2007.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

atendendo às necessidades sociais e políticas de determinados momentos sócio-históricos. Machado (2008) reforça a tese de Oliveira (2011), ao considerar que, historicamente, no Brasil, tem sido constatada uma carência de políticas públicas focalizadas na formação de docentes, em especial para a Educação Profissional, se construindo como “algo especial”, emergencial, destituído de uma integridade própria, carecendo de um marco regulatório.

Diante desses contextos, o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (PEFPD), ofertado por uma instituição de Belo Horizonte. O objetivo principal da investigação foi analisar o papel desse Programa na formação/profissionalização de docentes para Educação Profissional e Tecnológica.

É importante destacar que Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPDs) foram regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da Resolução n. 02/97. O Documento Normativo em questão determinou que:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica, estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997, s.p.).

A Resolução em apreço determinou que os PEFPDs fossem oferecidos por Universidades e instituições de ensino superior, particulares ou públicas, que ofertassem licenciaturas, reconhecidas pelo MEC, das disciplinas que se pretendia capacitar. As instituições responsáveis pelo desenvolvimento desses Programas deveriam promover parcerias com escolas de ensino fundamental, médio e profissional, para viabilizar espaços para o desenvolvimento das horas destinadas à prática profissional. O Documento Normativo em apreço determinou que as Instituições de ensino superior que ofertassem o PEFPD seriam responsáveis por acompanhar e avaliar, de forma permanente, o Curso. Em Parágrafo Único, a Resolução n. 02/97 sugere que o CNE faça, em um prazo de cinco anos, avaliação do estabelecido nesse Documento. Segundo Machado (2008), “[...] esse prazo se extinguiu em 2002 e até hoje o CNE não fez essa avaliação” (p.74).

## **2. METODOLOGIA UTILIZADA**

A instituição *lócus* da pesquisa investigada foi uma escola que ministra Educação Profissional e Tecnológica e está localizada no município de Belo Horizonte. Sua denominação não será revelada por uma questão ética e, assim, doravante far-se-á referência à instituição como Instituto Técnico Profissional, com a sigla ITP. A escolha dessa instituição se justificou pela sua tradição, historicamente construída no campo da Educação Profissional, assim como da formação de professores para nela atuarem. Na década de 1980, antes da implementação dos PEFPDs, o ITP

ofertava licenciaturas, traduzidas nos Esquema I e II.<sup>6</sup> Os sujeitos da pesquisa foram: a coordenadora, a secretária e 4 professores do referido Programa. Do total de 30 alunos, 17 responderam ao questionário que objetivou traçar o perfil dos sujeitos atendidos pelo PEFPD, sendo que 11 deles se dispuseram a participar das entrevistas.

Nessa investigação, optou-se pela interlocução da investigação qualitativa com a quantitativa. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário estruturado.

No que tange à interpretação dos dados qualitativos, foi empregada a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004), enquanto os aportes da Estatística Descritiva foram utilizados para o estudo dos dados referentes à investigação quantitativa e que se traduziram na elaboração das tabelas.

### **3. A PESQUISA REALIZADA**

#### **3.1. Informações Iniciais**

O PEFPD, particularmente investigado, foi implementado no ITP, na década de 1990, a partir da publicação de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), sendo reconhecido, oficialmente, pelo Parecer subsequente, promulgado pelo próprio CNE/CES, alguns anos depois.<sup>7</sup> No ano de 2004, o ITP solicitou ao MEC o reconhecimento do PEFPD como um espaço institucionalizado de capacitação de docentes, para se habilitarem, no âmbito das disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, disciplinas estas que vêm sendo contempladas pela matriz curricular das quatro séries finais do ensino fundamental e também no ensino médio e na Educação Profissional de nível médio a partir da habilitação nos seguintes eixos tecnológicos: infraestrutura, controle e processos industriais, ambiente, saúde e segurança, hospitalidade e lazer, informação e comunicação e recursos naturais. O CNE/CES publicou Parecer favorável a essa solicitação, reconhecendo que esse Programa desenvolvia uma formação adequada à realidade de seus alunos. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) desse Programa tem como diretriz norteadora a ação reflexiva sobre a prática pedagógica, bem como a valorização de disciplinas práticas e do Estágio Supervisionado, o que possibilitaria aos alunos do Programa o acesso a saberes peculiares ao exercício do magistério.

Destaca-se que o Programa recebeu classificação A, na avaliação realizada pelo MEC no ano de 2005, e sua coordenação implementou, no ano de 2007, um projeto de ensino que objetivou, sobretudo, promover uma melhor integração entre

---

<sup>6</sup> Os cursos de formação de professores denominados Esquema I e Esquema II foram promulgados em 1971, pela Portaria n. 432. O primeiro destinava-se a profissionais graduados que almejavam habilitação para a docência e, para isso, teriam que cumprir um curso de complementação pedagógica, com carga horária de 600 horas. Já os cursos denominados Esquema II eram destinados a candidatos com habilitação em Cursos Técnicos de Nível Médio e, para obter autorização para lecionar, tinham que cumprir curso de estudos complementares, que agregavam tanto conteúdos relacionados à formação pedagógica, quanto conteúdos que objetivavam aprofundar em conteúdos específicos relacionados à habilitação requerida. Peterossi (1994) considera a Portaria n. 432 como um significativo avanço na formação de professores que atuavam ou atuariam no Magistério Técnico, uma vez que, "[...] pela primeira vez, os professores que atuam nesse ramo de ensino recebem um tratamento unificado" (p.81).

<sup>7</sup> Como forma de salvaguardar a instituição ora investigada, os Pareceres citados não serão identificados.

“[...] a formação pedagógica, os conteúdos e as metodologias de ensino específicas e as áreas do conhecimento que o programa habilita” (GARIGLIO; BURNIER, 2007, p.61). Para que esse objetivo se efetivasse, foram definidas algumas diretrizes, tais como: a inserção de conteúdos específicos relacionados ao ensino da Física, da Matemática, da Química e da Educação Tecnológica; a inclusão no currículo de questões relacionadas aos saberes e às vivências de docentes que atuam nas disciplinas de Física, Matemática, Química e/ou da Educação Profissional; a organização de Seminários Temáticos mensais, para promover a apresentação de pesquisas realizadas no País, envolvendo questões relacionadas ao ensino das Ciências Naturais e da Educação Profissional; a promoção de parcerias entre os professores da Educação Básica e os da Educação Profissional, no sentido do desenvolvimento de atividades conjuntas, como participação no colegiado e nas reuniões ordinárias de coordenação e no acompanhamento de estágios supervisionados (GARIGLIO; BURNIER, 2007).

No que tange aos “recursos humanos”, o Programa dispunha de: uma coordenadora, uma secretária e oito professores. Em termos infraestruturais contava com: duas salas de aula; uma sala para secretaria; um auditório e uma sala para biblioteca.

A carga horária do Programa totalizava 615 (seiscentas e quinze) horas, das quais 300 (trezentas) eram destinadas às atividades práticas e ao estágio. Assim, observou-se que o PEFPD extrapolava em 75 (setenta e cinco) horas, ao total de 540 (quinhentas e quarenta) horas, estipuladas pela Resolução n. 02/97.

No referente ao currículo, constatou-se que ele estava estruturado em três núcleos: estrutural, contextual e integrador, sendo todos eles perpassados pela concepção histórico-crítica.<sup>8</sup> Segundo Machado (2008), os núcleos contextual, estrutural e integrador, organizados de acordo com a Resolução n. 02/97, “[...] podem se apresentar como uma possibilidade articuladora da estrutura curricular, com vistas a incentivar a integração de conhecimentos necessários à formação dos professores” (MACHADO, 2008, p.22), uma vez que o núcleo contextual abarca conhecimentos relacionados ao estudo da escola e seu papel na sociedade, à análise e compreensão dos documentos normativos que regem a Educação Profissional e, ainda, às disciplinas que discutem os fundamentos teóricos, tanto da Educação Básica, quanto da Educação Profissional. O núcleo estrutural, por outro lado, objetiva, sobretudo, discutir questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como dos conhecimentos didático-pedagógicos voltados especificamente para a Educação Profissional. Por fim, o núcleo integrador agrega questões específicas das atividades práticas e metodológicas relativas à Educação Profissional (MACHADO, 2008). O Quadro 1, a seguir, apresenta a carga horária e o ementário das disciplinas que compõem o currículo do Programa:<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Segundo Saviani (2003), a pedagogia histórico-crítica se propõe a identificar “[...] as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação, [...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2003, p.9).

<sup>9</sup> As informações aqui apresentadas foram obtidas através do Plano de Ensino, disponibilizado pela secretaria do PEFPD investigado.

**QUADRO 1**  
**Plano de ensino do PEFPD**

<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária*</b>	<b>Ementário</b>	<b>Núcleo</b>
<b>Didática   Metodologia de Ensino I</b>	45 h/a	O trabalho docente e o processo didático.	Núcleo Estrutural
<b>Didática   Metodologia de Ensino II</b>	45 h/a	O trabalho docente e o processo didático. Legislação educacional e as competências requeridas ao ensino médio. Estado da Arte na didática.	
<b>Português</b>	45 h/a	Estudo de fatores (linguísticos e extralinguísticos) envolvidos nos processos de recepção e produção de textos. Estudo das teorias da aprendizagem da escrita e da leitura.	
<b>Fundamentos da Educação</b>	90 h/a	Homem e Cultura. Educação e Sociedade. Concepções fundamentais da Educação. Ética, trabalho e cidadania. Reconstrução social e práticas pedagógicas.	Núcleo Contextual
<b>Psicologia da Aprendizagem</b>	90 h/a	Conceito de Psicologia da Educação. Correntes da Psicologia da Aprendizagem. Interações socioculturais no contexto educativo. Tecnologia, Trabalho e Educação.	
<b>Prática de Ensino e Estágio<sup>10</sup> Supervisionado</b>	300 h/a	Características, objetivos e condições do processo de trabalho escolar. Aspectos organizacionais, culturais, didático-pedagógicos da escola. Organização dos ambientes e tempos escolares. Projeto Político-Pedagógico. Plano de Ensino. Prática pedagógica. Prática e saberes docentes. Perfil e ofício do aluno. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades educativas. Análise crítica da prática pedagógica na escola.	Núcleo Integrador

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógico do ITP. Elaborado pelas autoras.

\* **Carga horária** em hora-aula: h/a

<sup>10</sup>A proposta de Estágio do referido PEFPD foi elaborada tomando por base a Lei 6.494 de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do 2º Grau e supletivo, bem como a LDB, Lei n. 9.394/96.

Como pode ser observado, analisando o QUADRO 1, o Programa procura desenvolver, em sua proposta curricular, a articulação da teoria com a prática na formação de docentes, a partir da proposição das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que compõem o Núcleo Integrador do Programa. Especificamente, para o Estágio Supervisionado, a proposta curricular o organiza de forma que as questões observadas e sistematizadas em campo subsidiassem discussões realizadas em sala de aula.

Acredita-se que a forma como o Programa propunha o desenvolvimento das atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado possibilitava ao professor em formação vivenciar atividades práticas, de forma mais dinâmica e integrada ao conteúdo teórico discutido em sala de aula, na medida em que as reflexões trazidas do campo eram debatidas coletivamente. A proposta de organização curricular das disciplinas contempladas pelos Núcleos (Contextual, Integrador e Estrutural) possibilitava a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento, favorecendo o trabalho pedagógico, de forma interdisciplinar. Ressalta-se, também, que era possível perceber que a organização curricular no Programa não se baseava na noção de competências, uma vez que as disciplinas, em tese, refletem, como já exposto anteriormente, em uma perspectiva de formação crítico-reflexiva.

No que se refere às concepções, aos critérios e às formas para avaliação dos discentes do PEFPD, os professores responsáveis pelas disciplinas do curso deveriam distribuir 100 pontos, sendo que os alunos precisavam alcançar 60% para serem aprovados. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Programa, as avaliações priorizavam o processo de aprendizagem dos discentes, ao longo dos trabalhos desenvolvidos pela disciplina, bem como seu comprometimento, sua participação e assimilação dos conteúdos. Como trabalho final, o aluno deveria entregar um Portfólio com o registro das atividades desenvolvidas, ao longo do Programa, priorizando a análise de currículos, os planos de curso, os instrumentos de avaliação, as bibliografias voltadas para as temáticas e os conteúdos estudados, entre outros.

### **3.2. Pesquisa quantitativa: dados obtidos**

A pesquisa quantitativa se constituiu como um instrumento fundamental na identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos discentes e docentes do PEFPD.

A seguir, serão sistematizadas as informações coletadas por um questionário aplicado aos alunos do programa, que objetivou identificar, sobretudo: o perfil pessoal e socioeducacional, o nível de formação, as atuações profissionais e as percepções em relação ao Programa.

## QUADRO 2

### Perfil dos Discentes do PEFPD

(a) **Faixa etária:** até 24 anos (1); 25 a 29 anos (4); 30 a 39 anos (8); 40 a 49 anos (3); 50 anos ou mais (1). (b) **Sexo:** Feminino (8); masculino (9). (c) **Estado civil:** casado (7); divorciado (3); separado (2); solteiro (5); viúvo (0); outros (0). (d) **Tempo de conclusão da última graduação:** 1 a 4 anos (12); 5 a 8 anos (0); 9 a 12 anos (2); 13 a 16 anos (0); 17 a 20 anos (8); mais de 20 anos (0). (e) **Rede de ensino em que fez a última graduação:** Particular (10); Estadual (0); Federal (7); Municipal (0). (f) **Nível de pós-graduação:** *Lato-Sensu* MBA (6); Mestrado Acadêmico (2); Mestrado Profissional (0); Doutorado (0); Não possui pós-graduação (9). (g) **Formação continuada e melhoria salarial:** 13 alunos responderam positivamente e 4 alunos, negativamente. (h) **Atuação como docente:** 5 afirmaram que já exerciam o magistério, e 12 responderam que não lecionavam. (i) **B:** até 5 anos (4); 6 a 11 anos (0); 12 a 17 anos (1); 18 a 23 anos (0); 24 a 29 anos (0); mais de 30 anos (0). (j) **Número de disciplinas que leciona:** uma disciplina (3); duas disciplinas (1); três disciplinas (1). (k) **Turnos de trabalho:** um (3); dois (1); três (1). (l) **Rede de ensino em que trabalha:** Pública (3); Particular (2).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Em síntese, a partir da análise dos dados que traçaram o perfil dos discentes do PEFPD, é possível perceber que o Programa atende a um público heterogêneo, ligado a diferentes áreas do conhecimento e com variadas e significativas vivências profissionais. Informações estas evidenciadas a partir do levantamento da formação profissional dos discentes; os alunos que responderam ao questionário da pesquisa eram habilitados em: Administração; Ciências Biológicas; Química; Ciências Contábeis e Tributos; Ciências Econômicas; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Farmácia; Medicina Veterinária; Psicologia; Sistema de Informação; Tecnologia da Engenharia Civil; Tecnologia em Radiologia; Engenharia Elétrica e Ciências Econômicas. A multiplicidade de profissionais que constituem os discentes do PEFPD pode ser considerada como um desafio para os docentes do Programa, no sentido de contemplar e atender às especificidades relacionadas com diferentes capacitações, o que implicaria adaptações metodológicas e seleção de referenciais teóricos utilizados em cada um desses cursos. Em contrapartida, as diferentes formações, convivendo em um espaço de aprendizagem, poderiam abrir possibilidades de promoção de um trabalho interdisciplinar, a partir da troca de vivências e experiências entre os diferentes sujeitos.

Apesar de a amostra ser formada, majoritariamente, por sujeitos recém-formados em Nível Superior (70,6%), uma informação merece destaque: a porcentagem significativa de indivíduos que já tinham concluído uma Pós-Graduação (47%). Por outro lado, os dados mostram os discentes do PEFPD não possuindo Licenciatura, embora uma porcentagem considerável exercesse a docência como



prática profissional (29,6%). Como exposto, esses dados vão ao encontro de pesquisas que evidenciam um problema educacional brasileiro: significativo número de profissionais que atuavam como professores, sem habilitação regular.<sup>11</sup>

Os dados que se seguem no Quadro 3 são fundamentais para melhor conhecer quem eram os docentes que atuavam no Programa investigado, sobretudo suas vivências e formações enquanto professores.

### QUADRO 3

#### Perfil dos docentes do PEPFD

(a) **Local de residência:** Trabalham no município onde residem (85,7%); Não trabalham no mesmo município onde residem (14,3%). (b) **Sexo:** Masculino (100%); Feminino (0%). (c) **Idade:** Até 24 anos (0%); 25 a 29 anos (0%); 30 a 39 anos (28,6%); 40 a 49 anos (0%); 50 anos ou mais (71,4%). (d) **Estado civil:** Casado (71,4%); Divorciado (14,3%); Separado (14,3%); Solteiro (0%); Viúvo (0%). (e) **Número de filhos:** um filho (1%); dois filhos (0%); três ou mais filhos (57,1%). (f) **Rede de ensino da graduação:** Estadual (14,3%); Federal (57,1%); Particular (28,6%). (g) **Tempo de conclusão de graduação:** 9 a 12 anos (14%); 13 a 16 anos (14%); mais de 20 anos (72%). (h) **Tempo de atuação como docente, no programa:** Até 5 anos (57%); 6 a 11 anos (14%); 12 a 17 anos (29%). (i) **Disciplinas lecionadas pelos docentes:** uma disciplina (71,4%); duas disciplinas (28,6%); três disciplinas (0%). (j) **Titulação na pós-graduação:** Doutorado (57,1%); Pós-Doutorado (28,6%); Mestrado (14,3%). (k) **Tempo de dedicação semanal às atividades extraclasse:** Nenhum (57%); até 10 horas (14%); 10 a 20 horas (29%); (l) **Relações entre a formação e melhoria salarial:** Sim (57,1%); Não (28,6%); Não responderam (14,3%). (m) **Formação continuada e melhoria didático-pedagógica:** Sim (71,4%); Não (14,3%); Não responderam (14,3%).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Em síntese, a partir dos dados apresentados anteriormente, pode-se concluir que os professores do PEPFD eram do sexo masculino, possuíam, predominantemente, mais de 50 anos. 100% dos entrevistados possuíam curso de Pós-Graduação, sendo que uma porcentagem significativa (57%) tinha Doutorado.

Um dado que merece atenção se relaciona à formação dos docentes entrevistados, podendo ser considerada como ampla e diversificada, como: Ciências Econômicas,

<sup>11</sup> Segundo dados apresentados pelo INEP, no ano de 2007, 736.502 professores, em todo o território nacional, atuavam como docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, dos quais 26,6% não possuíam a habilitação legal exigida para lecionarem nessas séries. No Ensino Médio, registravam-se aproximadamente 414.456 professores, sendo que 6,4% destes possuíam formação em Nível Superior, sem Licenciatura, e 6,6% tinham apenas Nível Médio ou, até mesmo, o ensino Fundamental. O INEP não apresentou dados sistematizados para caracterizar o nível de formação para professores da Educação Profissional, pois o documento consultado informava que, para isso, era necessário estabelecer metodologia específica, capaz de identificar esses profissionais, já que os mesmos atuavam em cursos subsequentes, concomitantes ou integrados ao Ensino Médio, ou em cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2009).

Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Pedagogia e Sociologia. É importante considerar que, embora o PEFPD tenha como objetivo formar docentes para as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, bem como para eixos tecnológicos ligados à Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (infraestrutura, controle e processos industriais, ambiente, saúde e segurança, hospitalidade e lazer, informação e comunicação e recursos naturais), pode-se perceber que 57,1% dos professores investigados não tinham Graduação nessas áreas ou nas áreas afins. É relevante o fato de um docente, que atue na capacitação de outro docente, possuir conhecimentos específicos das disciplinas nas quais se busca habilitar, uma vez que cada disciplina possui objetivos, metodologia, referenciais teóricos ligados às suas especificidades. Segundo Moura (2007), essa realidade reflete uma dualidade estrutural presente na educação brasileira, como é destacado na citação a seguir:

[...] enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada Educação Profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor [...] (p.31).

Ainda sobre o perfil dos professores, destaca-se que 57% dos respondentes informaram não se dedicarem a atividades extraclasse e 71% lecionavam apenas uma disciplina do PEFPD. Dessa forma, pode-se inferir que o ambiente de trabalho vivenciado por esses sujeitos era satisfatório e adequado.

### 3.3. Pesquisa qualitativa

Nos depoimentos dos docentes, discentes, da coordenadora e secretária do PEFPD, foram destacadas 12 categorias, quais sejam:

#### CATEGORIA 1 - Diversidade dos alunos:

Segundo a coordenadora, os alunos eram egressos de diferentes áreas técnicas e, por isso, apresentavam dificuldade de acompanhar as disciplinas didático-pedagógicas. Essa coordenadora e, também, os docentes informaram que os alunos possuíam grande diversidade, nos âmbitos da formação, da faixa etária, do estado civil, do nível de experiência, entre outros.

[...] É bem heterogêneo. Temos alunos que já ocupam uma profissão. Tem muita gente da engenharia, ex-alunos do ITP que têm outra capacitação e querem uma segunda opção; tem gente da administração; têm alunos mais jovens e alunos mais idosos. É um curso heterogêneo, também, em idade. É heterogêneo, também, em gênero. (Coordenadora)

Moura (2008) enfatiza que o perfil dos alunos do Programa em pauta é formado por “engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis, que exercem a docência, sem ter formação para tal” (p.32). Essa realidade corrobora pesquisas realizadas pelo Inep (2009), que evidenciam o exercício do magistério por profissionais que não possuem habilitação plena para lecionar.

## CATEGORIA 2 - Escolha do curso pelos alunos e inserção na docência:

Os depoimentos dos alunos, em síntese, evidenciam que eles decidiram fazer o curso devido, sobretudo, à obtenção de habilitação para o magistério e de desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

[...] Eu quero trabalhar como docente habilitado e não como uma pessoa que tem uma formação superior e dá aula. (Aluno 1)

[...] Eu não fiz nenhum curso para ser docente. Assim, eu tive dificuldades em sala de aula, sobretudo na relação com os alunos, também com a parte pedagógico-didática. Realmente, eu sentia a necessidade de melhorar. Assim, procurei fazer este curso. (Aluno 8)

É importante destacar que muitos trabalhos acadêmicos que tratam do Ensino Profissional<sup>12</sup> se referem ao problema do déficit de professores no País, tendo em vista inúmeros motivos: precárias condições de trabalho, intensificação do trabalho docente e também a carência de profissionais com habilitação legal para o magistério, o que incide diretamente na prática didático-pedagógica dos docentes.

## CATEGORIA 3 - Dificuldade para permanecer no curso:

As maiores dificuldades apontadas pelos alunos foram: conciliar estudo e trabalho, carga excessiva de estudos/trabalhos e problemas com o deslocamento.

[...] A dificuldade maior "tá" (*sic*) relacionada com o tempo de deslocamento do trabalho para o PEFPD. Além disso, tem o alto custo do transporte. (Aluno 8)

[...] A maior dificuldade é conciliar estudo e trabalho. Você trabalha durante o dia, tem de voltar, tem de estudar. Além de disciplinas que exigem muita leitura, cerca de 500 páginas, por semana! É difícil! (Aluno 10)

Os professores entrevistados também informaram que os alunos do PEFPD eram predominantemente trabalhadores e que tinham dificuldades de aprendizagem relacionadas, principalmente, aos conteúdos didático-pedagógicos. Cabe ressaltar que foi possível perceber, nos depoimentos dos professores, que eles estavam sensíveis para com as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, assim como valorizavam a trajetória profissional e pessoal deles.

**Porque eles trabalham, né? Alguns trabalham bastante, né? São pessoas que têm família, eles fazem um esforço muito grande pra... pra acompanhar o curso. E o nível de exigência do curso é bem alto, né? Eles têm muita leitura pra fazer.** Eu pedi "pra" ler um livro, "pra" discutir hoje à noite, por exemplo, eles já pediram "pra" adiar. Então, vai ficar "pra" semana que vem, porque... quer dizer, "pra" mim é muito fácil fazer uma leitura de um livro de 50 páginas em três semanas, quatro semanas, mas eles sentiram dificuldade, porque os outros professores também, "tá" cada um pedindo uma leitura de um, uma bagagem de leitura alta, com pouco tempo. Então, assim [...] eu acredito que fazer uma leitura [...] profunda dos textos que a gente manda [...], eles não dão conta porque não têm tempo mesmo. **A gente tem sempre que contemporizar, mas eles estão acompanhando. De alguma maneira eles estão acompanhando. Eles chegam lá na frente.** (Professor 3. Grifo das Autoras.)

<sup>12</sup>Ver Brzezinski (2006), Pereira (2011) e INEP (2009).

Segundo Luckesi (2002), o professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, uma vez que a “compreensão do conteúdo proposto é ponto de partida para a criação de habilidades e hábitos” (p.133). Os professores do PEFPD, ao reconhecerem essas dificuldades, bem como valorizarem a trajetória profissional e pessoal de seus discentes, criam condições favoráveis para que os educandos compreendam, internalizem e se apropriem dos conteúdos propostos nas disciplinas que compõem o Programa.

#### CATEGORIA 4 - Objetivos do Programa:

Segundo a coordenadora, o PEFPD tinha como objetivo principal capacitar profissionais que já possuem graduação a se habilitarem, legalmente, para o magistério. A formação ofertada respalda os conhecimentos prévios dos alunos e privilegia uma proposta didático-pedagógica que articula teoria e prática e se embasa em uma concepção crítico-reflexiva.

[...] Nosso objetivo é dar uma sólida formação teórica, referente à formação pedagógica, que inclui: os fundamentos da educação, a didática, a psicologia, o estágio. O estágio é a viga mestra que faz a articulação entre o embasamento teórico e a prática docente concreta. A gente trabalha não só para o aluno ter uma habilitação, mas para que o aluno seja formado, para ser um bom professor. (Coordenadora do Programa)

Os depoimentos dos professores e da coordenadora do Programa foram expressivos, no que diz respeito à preocupação em ofertar aos alunos do PEFPD uma formação didático-pedagógica capaz de superar a histórica fragmentação, reitera-se, entre a empiria e a teoria. Esses depoimentos vão ao encontro das proposições de Machado (2008), que menciona a importância de se ofertar, ao professor da Educação Profissional, uma formação didática e pedagógica consolidada que faça interlocução com os conhecimentos práticos.

#### CATEGORIA 5 - Avaliação do currículo do programa:

Morgado (2013, p.441), ao citar Gimeno (1988), considera que é no currículo, que “[...] se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais elementos da comunidade educativa”.

Um número significativo de discentes considerou o currículo como cansativo e confuso. Ficou evidente que a maioria avaliou que a matriz curricular do curso deveria contemplar o estudo dos aspectos práticos e didáticos das habilitações conferidas pelo Programa.

[...] Algumas disciplinas são muito maçantes, privilegiando a teoria “da” didática, “da” educação e não entrando na metodologia, na parte prática das disciplinas que conferem habilitações. Em síntese, deveríamos ser capacitados na didática das disciplinas que lecionaremos. (Aluno 1)

No que tange às disciplinas específicas nas quais os estudantes pretendiam se habilitar, deve-se destacar a relevância da capacitação didático-pedagógica.

Segundo Pereira (2011, p.112),<sup>13</sup> há um equívoco ao se afirmar que “para ser professor, basta ter domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar”. Indubitavelmente, as disciplinas acadêmico-científicas são muito importantes, mas elas devem estar devidamente articuladas com os conteúdos pedagógicos. A prática pedagógica, desenvolvida de forma alicerçada nos referenciais teóricos, possibilita a compreensão da realidade escolar, a partir de novos significados em que o professor, em sua ação pedagógica, se torna capaz de tomar decisões e compreender sua ação, “como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p.113).

Por outro lado, houve alunos que se pronunciaram sobre o currículo classificando-o como “interdisciplinar” e contemplando disciplinas “integradas”, que atendiam aos interesses dos alunos.

[...] Eu vejo que os conteúdos **estão ligados, interdisciplinarmente**, né? Eu acho que isso é interessante, você tem que ter um gancho de uma coisa com a outra. Então, a gente consegue ter essa sensibilidade em sala de aula. (Aluno 1. Grifo das Autoras.)

As falas desses alunos estão em sintonia com a forma como Pereira (1999, 2011) compreende o currículo, a partir da habilidade que o professor deve ter, em sua ação pedagógica, de levar o seu aluno a compreender que o conhecimento é socialmente construído, não havendo saberes e conteúdos isolados, uma vez que estes se justapõem, assumindo papel fundamental na formação geral do estudante.

## CATEGORIA 6 - Objetivos das disciplinas:

Os professores expuseram que os objetivos das disciplinas e do Curso eram formar professores críticos e reflexivos, criar a solidariedade e a troca de experiência entre alunos e docentes.

[...] Eu trabalho, colocando desafios para os alunos. Eu, em vez de dar informações, procuro fazer que eles aprendam a procurar informações e continuem pesquisando, pelo resto da vida. Mostro a importância de eles cooperarem entre si e criarem uma rede de relacionamento, para continuarem colaborando, pela vida afora. (Professor 1)

[...] fazer discussões com os alunos, sobre educação, que extrapolam a formação técnica da educação. É uma disciplina que discute Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia da Educação. Então, ela discute, por exemplo, questões relativas à diversidade cultural, ela discute [...] a história da escola, a escola da modernidade, a relação escola e democracia, é... ela cumpre um pouco essa dimensão de **transformar o professor num intelectual da educação** [...]. (Professor 4. Grifo das Autoras.)

Os objetivos elaborados pelos professores para as disciplinas que lecionavam se aproximam do perfil definido por Machado (2008) para o professor da Educação Profissional: “um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica [...]” (p.17). Moura (2007) corrobora com Ramos (2011) no que se refere à indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa, sobretudo no campo da

<sup>13</sup> Ainda sobre essa questão, ver considerações discorridas por Oliveira (2011).

tecnologia, pode levar os docentes da Educação Profissional a pensar e a consolidar ações que contemplem o desenvolvimento socioeconômico local:

Assim sendo, essa capacidade investigativa e criadora deve estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões da vida concreta no meio em que vive o estudante, ou seja, sua família, sua rua, seu bairro, sua cidade, sua escola, as associações comunitárias ou outras organizações da sociedade que constituem esse entorno. O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2007, p.35).

Ao se analisar os depoimentos dos docentes acima destacados, constata-se uma preocupação em ministrar os conteúdos teóricos de forma transversal, envolvendo formação geral, didática e pedagógica. Essa forma de trabalhar, segundo Ramos (2011), contemplando questões como histórico da Educação Profissional, as relações entre a Educação Profissional e a realidade social e econômica, com valorização dos saberes dos trabalhadores, é fundamental no processo formativo de docentes, especialmente os que atuarão na Educação Profissional.

## CATEGORIA 7 - Avaliação dos Professores:

Os alunos entrevistados avaliaram os professores de diferentes formas. Um número reduzido de estudantes relatou situações de desrespeito de alguns docentes em relação aos discentes do Programa.

[...] Eu sou um tecnólogo, técnico superior de engenharia e engenheiro de edificações e, aqui, em uma instituição federal e pública, ainda tem professores que atuam aqui, que discriminam o tecnólogo, mas ele é formado em curso de graduação e tem todos direitos, podendo fazer *stricto-sensu* etc. Mas um professor com doutorado, sabendo que tem tecnólogos na sala, ele criticou, demonstrando nem ter conhecimento das habilitações do tecnólogo e fez comentário infeliz. (Aluno 8)

Embora alguns depoimentos evidenciem problemas de desrespeito dos docentes em relação aos alunos, houve um predomínio de elogios dos estudantes em relação à equipe de professores do Programa, reconhecendo suas habilidades referentes ao domínio de conteúdo, à ampla formação didático-pedagógica e à sensibilidade e compreensão em relação às suas dificuldades de aprendizagem.

[...] Têm pleno domínio de conteúdo. **Os professores não deixam a desejar. Tem a questão de também sempre estarem ouvindo a gente, sugerindo [...] eles são bem flexíveis em relação ao tempo:** se a gente não consegue, de certa forma, trabalhar uma atividade que foi um pouco complexa, por exemplo; se você via trabalhar os pensadores da Psicologia, Vygotsky, por exemplo, é um pensador que tem uma linguagem muito complexa, então, às vezes o professor vai te dar uma tarefa que você vai ter uma semana para analisar e vai voltar; então, essa troca de experiência, o fato de você talvez não conseguir fazer no tempo hábil, mas trocar uma nova ideia e refazer em outra aula, te prepara. **Não é aquele negócio, faz atividade e entrega.** Tem muito esse negócio de eles quererem que nós aprendamos também, que a gente faça a coisa certa. (Aluno 6. Grifos das Autoras.)

A forma como os professores do PEFPD procuravam construir um ambiente colaborativo e de participação em sala de aula se aproxima da proposta de “aprendizagem intencional” apresentada por Luckesi (2002) e Freire (1996). Assim, através das falas desses sujeitos, conclui-se que os espaços de aprendizagem disponibilizados pelo Programa eram repletos de estímulos que promoviam a assimilação ativa dos conteúdos ministrados.

Para Freire (1996), um aspecto de relevância para uma prática educativa voltada para a emancipação se relaciona ao reconhecimento que o professor precisa ter diante da autonomia do discente, que deve ser exercida a partir da criação de espaços de aprendizagem que suscitem, de forma respeitosa, a inquietude, o diálogo e a curiosidade. O professor deve sensibilizar seu aluno de forma que ele perceba sua capacidade de transformar a sociedade a partir de sua intervenção e inserção social.

### CATEGORIA 8 - Avaliação:

Os alunos mencionaram que a avaliação era desenvolvida de modo processual e levava em conta as especificidades dos alunos e das disciplinas. Várias estratégias avaliativas eram utilizadas: relatórios, sínteses, participação em debates, produção de textos e no final, segundo os alunos, era solicitada a construção de um portfólio, no qual deveriam estar registradas todas as atividades desenvolvidas.

[...] **É uma avaliação de uma forma mais contínua, é uma avaliação contínua.** [...] Nós temos também prazos pra entregar trabalhos, relatórios... alguma atividade que também é feita em grupo. Nós temos datas, procedimentos, é... então, isso também eu acho que tem sido bom. [...] Uma nova visão, né? Porque a avaliação, ela é diagnóstica, tem que ser diagnóstica e contínua, né? **Porque eu vejo que esse conceito de uma avaliação só mesmo pra ver no final o que o aluno adquiriu de conhecimento, eu acho que essa visão “tá” (sic) até mesmo ultrapassada.** (Aluno 1. Grifo das Autoras.)

[...] A avaliação não tem uma preocupação tão forte, em relação à medição do desempenho. Não é avaliação de um modo pontual, como numa prova objetiva. O professor procura ver, também, o seu esforço, a sua vontade e a busca de aprender. (Aluno 9)

Segundo Luckesi (2002), a forma como se aplica uma avaliação é de suma importância para que um projeto educacional se concretize, uma vez que ela pode ser determinante no processo de democratização do ensino. “Ou seja, o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela, até um nível de terminalidade que seja significativo, tanto do ponto de vista individual quanto do social” (LUCKESI, 2002, p.62). Gadotti (1990) corrobora com Luckesi (2002) ao considerar que a avaliação é fundamental para o processo educativo, sobretudo quando é pensada e desenvolvida de forma problematizadora, pela qual o aluno é levado a refletir sobre suas ações.

### CATEGORIA 9 - Estágio:

Os alunos, sujeitos da pesquisa, explicitaram que o estágio lhes possibilitava vivenciar e compreender o cotidiano da escola e da sala de aula, nos seus aspectos funcionais e nas questões didático-pedagógicas.

A gente acompanha e investiga diversos aspectos da escola e da sala de aula. Há o acompanhamento do professor da escola, que tem ligação com ITP e, depois, tudo é discutido e analisado com nosso professor, na sala de aula [...]. (Aluno 2)

A proposta de Estágio do Programa vai ao encontro dos pressupostos propostos por Freire (1996), que sugere espaços de formação de docentes norteados pela reflexão crítica, sobretudo em relação à prática do professor, envolvendo, de forma dialética, “o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.38). Esses aspectos são indissociáveis para a reflexão crítica e precisam ser trabalhados de forma concreta.

Para os professores entrevistados, a prática do estágio tinha como objetivo possibilitar aos discentes a vivência, no ambiente escolar, em suas múltiplas dimensões, pois se tratava de uma atividade desenvolvida através da imersão na prática escolar, intercalada com as orientações dos docentes, possibilitando ao aluno refletir sobre o fazer do professor.

[...] a disciplina de Didática e Prática de Ensino faz com que esse **sujeito volte à sua experiência de aluno e de aprendiz**, [que] reflita sobre a sua experiência de aluno e de aprendiz. [Que] Ele visite a escola, ele tenha uma consciência sobre os processos que são necessários para que então, [...] na sala de aula, aquilo esteja funcionando para ele. Então, é muito bom trazer um novo olhar pra que ele “dali pra frente” (*sic*) comece a perceber essas coisas e ver que aí abre novas perspectivas, que o sujeito sabe que está ali aprendendo alguma coisa, que vai evoluir e vai continuar aprendendo pra vida inteira. **Não só através dos aspectos teóricos, históricos e de técnicas, mas também da própria reflexão sobre a própria experiência e a evolução que vai acontecer.** (Professor 1. Grifos das Autoras.)

É importante destacar que a prática do estágio supervisionado se constitui como um momento do aluno, como futuro professor, aplicar conhecimentos científicos e pedagógicos através das vivências práticas desenvolvidas na sala de aula. A proposta de estágio desenvolvida pelo PEFPD rompe com um modelo existente, predominante na maioria dos cursos de formação de professores, no qual essa atividade tem sido desenvolvida no final dos cursos e de forma desarticulada em relação à formação teórica. A concepção de estágio proposta pelo Programa se aproxima do modelo de racionalidade prática, discutido por Pereira (1999), através do qual o professor, ao vivenciar a sala de aula, de modo concomitante e articulado às disciplinas teóricas, pode identificar questões nevrálgicas, que são levadas para debate, durante seu processo de formação. “De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (PEREIRA, 1999, p.112).

## CATEGORIA 10 - Controle da Evasão de Alunos:

A coordenadora e os docentes afirmaram que sempre ocorria uma comunicação direta com os alunos em situação de evasão. O principal motivo que levava à evasão estava ligado à dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Os professores afirmaram que a qualidade do curso pode ser considerada como uma das estratégias para minimizar a evasão.



[...] A gente telefona e pergunta a razão da evasão e as respostas, sempre, são: [que] trabalhar e estudar era difícil; o aluno falava que arranhou um novo emprego e teve de deixar o curso; ou ficara desempregado e não dava, para arcar com as despesas do curso, além de ter de buscar trabalho. (Coordenadora)

## CATEGORIA 11 - Contribuições do PEFPD para a Formação dos Alunos:

Os alunos consideraram, na sua maioria, que o PEFPD contribuiu, de forma significativa, para suas formações como docentes, sobretudo para a construção e desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

[...] Com certeza absoluta! Eu consegui ver, enxergar ferramentas de ensino, aqui dentro, que eu não conhecia. Acho que o curso foi focado, soube desenvolver o que objetivava: nos preparar pedagogicamente para sermos docentes. (Aluno 6)

[...] Eu gostei tanto do curso que o indicaria para outras pessoas. A qualidade do curso é alta! Apesar de ter alguma coisa que questiono, o curso é bom! Seria ótimo se tivesse as metodologias específicas das matérias que o curso dá titulação, mas sei que é impossível, tanto pela reduzida carga horária, quanto pela pouca disponibilidade dos alunos, para assistir mais aulas. (Aluno 7)

## CATEGORIA 12 - Contribuições do PEFPD para a Formação dos Alunos:

De acordo com o depoimento da coordenadora e dos professores do PEFPD, inúmeros são os desafios enfrentados para a formação de professores no âmbito do Programa, destacando-se, sobretudo, a necessidade de estabelecer carga horária mínima de 800 horas, para conferir ao curso melhores condições que garantam uma capacitação mais densa, tanto na dimensão teórica, quanto na prática.

Um número significativo de professores entrevistados enfatizou a necessidade de maior valorização do professor pelos gestores educacionais e pela sociedade, propiciando a esses profissionais melhores condições salariais e de trabalho. Para os docentes do Programa, a desvalorização do magistério é o que estaria levando à crise das Licenciaturas.

[...] A gente precisa de uma nova legislação que nos assegure desenvolver, como nas outras instituições, nas Licenciaturas regulares, **800 horas, por exemplo, de carga horária mínima na formação de professores.** (Coordenadora. Grifo das Autoras.)

[...] Eu já comentei a questão de que a escola tem que ser uma escola de **tempo integral e, se a escola é de tempo integral, os professores também devem estar dedicados a uma escola só.** Não ficar pulando de um lado pro outro. (Professor 1. Grifo das Autoras.)

Embora se reconheça o problema de déficit de professores, em especial para as disciplinas técnicas e profissionalizantes, e que essa realidade dificulta a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é importante pensar a formação de professores, de forma mais consistente, que extrapole a proposta de cursos emergenciais com os PEFPDs. Para Frigotto (2001), a Educação Profissional, em suas ações, não pode estar associada a uma política focalizada que atenda a uma

demanda do mercado de trabalho. A formação de professores para essa modalidade de educação deve ser pensada e implementada, de forma contextualizada e diretamente relacionada a um projeto de intervenção do Estado, no que se refere às condições de trabalho vivenciadas pelos professores, na contemporaneidade.

#### **4. ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES**

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica evidencia a carência de professores para lecionar na Educação Profissional e, sobretudo, a escassez e a fragilidade, peculiares aos cursos de capacitação de professores, para essa modalidade de educação. Tendo em vista essa realidade, decidiu-se pesquisar a formação de docentes para os eixos tecnológicos da Educação Profissional e para as disciplinas Física, Química, Matemática e Biologia/Ciências Biológicas, ligadas ao ensino médio e às séries finais do ensino fundamental, no âmbito de um PEFPD, situado em Belo Horizonte.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas centradas na formação de professores para a Educação Profissional, que evidenciou que a capacitação desses profissionais tem se processado, geralmente, de forma fragmentada e inconsistente. Destaca-se, também, que foi identificado um reduzido número, tanto de dissertações e teses sobre a temática, quanto de trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos e periódicos. Especificamente, com investigações sobre o Programa em apreço, constatou-se que as produções acadêmico-científicas eram ainda mais escassas.

Autores como Araújo (2008), Kuenzer (2008; 2010) e Machado (2008) reconhecem, também, a carência de produções/pesquisas sobre a referida temática. Além disso, enfatizam os inúmeros impasses relativos à formação de docentes para a Educação Profissional e afirmam que se faz necessário o estabelecimento de parâmetros e diretrizes para a criação e consolidação de espaços de formação que contemplem as especificidades inerentes à capacitação de professores, para a referida modalidade de educação.

Em relação aos dados coletados pela pesquisa, pode-se afirmar que, no campo da pesquisa quantitativa, o perfil delineado dos discentes evidenciou que eles provinham de diferentes áreas do conhecimento e que possuíam significativa experiência laboral. Percebeu-se, ainda, que um número considerável de alunos do Programa (29%) informou trabalhar como docente, mesmo sem habilitação legal para lecionar.

Quanto ao perfil dos docentes do PEFPD, constatou-se que eles possuíam ampla formação acadêmica, sendo que 57,1% eram Doutores, 28,6% eram Doutores com pós-doutorado e 14,3% eram Mestres. Embora os dados evidenciassem que os docentes do Programa possuíam elevada formação acadêmica, a maior parte (51,7%) não tinha habilitação específica nas disciplinas para as quais o Programa conferia habilitação. Esse dado compromete, em parte, a qualidade do curso, pois as especificidades dessas disciplinas deixam de ser adequadamente atendidas.

Quanto aos dados oriundos das entrevistas realizadas com os professores, pode-se afirmar que eles avaliaram que o PEFPD, apesar de apresentar alguns problemas, é um Programa comprometido com a busca de uma formação pedagógico-didática consistente. Os alunos, em seus depoimentos, enumeraram aspectos positivos em relação ao Programa, tais como: ampla e consistente formação acadêmica do corpo docente; interação entre os saberes práticos e teóricos, que era possibilitada, sobretudo, pelo Estágio Supervisionado, que promovia a interlocução entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas.

Constatou-se, também, que a maior parte dos alunos atendidos pelo PEFPD era oriunda de cursos técnicos e tinha dificuldade para acompanhar os conteúdos didático-pedagógicos desenvolvidos pelo Programa. Destaca-se que os professores reconheciam esse problema, sendo que os alunos enfatizaram que eles se mostravam sensíveis, procurando ajudá-los a superar essas dificuldades. As principais críticas dos alunos ao PEFPD foram feitas: ao currículo do Programa, por não contemplar as metodologias específicas referentes às disciplinas para as quais o curso habilitava; ao acúmulo de leituras requeridas pelos professores; à falta de uma maior transparência, no que se refere à avaliação discente.

Ressalta-se que o PEFPD foi criado pela Resolução n. 02/97 como uma ação emergencial para a formação de professores para a Educação Profissional e apresenta inúmeros aspectos que merecem destaque, no que concerne à formação de docentes para essa modalidade de ensino. No entanto, essa medida não pode ser validada como permanente na formação de profissionais. Considera-se que se faz urgente a criação e consolidação, principalmente, de Licenciaturas consistentes, e que contemplem as especificidades e as necessidades inerentes à Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: LINHARES, Célia Frazão (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.83-100.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC/SETEC, p.479-496, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Inep, 2006. p.1-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan.-jun. 2001. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2001\\_01/04\\_frigotto.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_01/04_frigotto.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.

GARIGLIO, José Ângelo; COELHO, Suzana Lanna Burnier. Projeto de Melhoria dos processos de Ensino e Aprendizagem do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG. **Educação e Tecnologia**, v.12, n.2, p.60-64, fev. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/103>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

GIMENO, J. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988. In: MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: uma utopia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

KUENZER, Acácia. Formação de Professores para a Educação Profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Inep, 2008. p.19-40.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.497-517. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.8-22, jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MORGADO, José Carlos; FERREIRA, José Brites. Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto (Org.). **Globalização e educação**: Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006. p.61-86.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade história e perspectivas de integração. **Holos**, v.2, p.4-30, mar. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, jun. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do Ensino Técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papyrus, 2005. p.15-35.

\_\_\_\_\_. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Inep, 2008. p.159-172.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a Educação Profissional técnica de Nível Médio. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p.193-208.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.109-125, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Sinais e evidências da crise das Licenciaturas no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p.89-112.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, práxis e formação integrada: categorias de análise de projetos educacionais em disputa no Brasil. In: SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; LAUDARES, João Bosco (Org.). **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: PucMinas, 2011. p.81-103.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

**Data da submissão: 03/08/2015**

**Data da aprovação: 06/10/2015**